

# 児童の共感性を高める体育学習の研究

－体づくり運動に着目して－

A study about an instructional process of physical education that enhancing empathy.  
－Focusing on the physical fitness classes－

村瀬 浩二  
MURASE Koji  
(和歌山大学教育学部)

定國あゆみ  
SADAKUNI Ayumi  
(羽曳野市立古市小学校)

小坂 竜也  
KOSAKA Tatsuya  
(和歌山大学大学院教育学研究科)

## 要旨

本研究では小学校3年生・4年生各1クラスを対象に、身体接触や協働での課題解決場面を含んだ体づくり運動単元(5時間)を実践し、単元前後における質問紙調査と対象児4名の撮影を行った。その結果、本実践の体づくり運動単元の前・後で共感性が有意に向上していた。しかし、課題の難易度が子ども達の実態に適していないことで、運動有能感は向上せず、特に統制感については有意な低下が認められた。ただし、そのような困難な状況下では子ども達は協力し、仲間との協力によって課題を乗り越えようと対象児4名の共感的な発言が増加し、共感性の向上する傾向が認められた。

**キーワード：**共感性、体ほぐし運動、運動有能感

## 1 はじめに

小学校の現行学習指導要領(文部科学省, 2008)より、体づくり運動は小学校低学年から必修領域として位置づけられ、子どもの発達段階に応じて実施されることとなった。体づくり運動領域には1～6学年までが対象となる「体ほぐし運動」と低・中学年が対象となる「多様な動きを作る運動(遊び)」、高学年が対象となる「体力を高める運動」が示されている。

体づくり運動が重視されるようになった背景として、社会問題となっている体力低下と子どもの自信の欠如、人間関係の希薄化を挙げることができよう(文部科学省, 2008)。例えば、人間関係の希薄化が起因となって起きる、いじめによる子どもの自死や少年による重大な事件など、児童の問題行動が大きな課題となっている。この原因としてあげられているのが、自尊感情の低さである。自尊感情は自己への認識である自己概念の評価的な側面(榎本, 1998)で、自尊感情の低さは自信の無さや不安、引きこもり等の様々な非社会的、反社会的行動に繋がる。河内(2003)は日本の子ども達の自尊感情が低いことを、海外3カ国とのデータと比較から報告しており、子ども達の様々な問題行動の根本にはこの自尊感情の低さがある。

このような現状に対して、体育の中で対応しようとした内容が体ほぐし運動であり、小学校から高等学校までの全ての学年で必修化されている。体ほぐし運動

では様々な運動を通して①自分や仲間の身体の状態に気づき、②体の調子を整え、③仲間と交流するといった3つの目的があげられている。これは体ほぐし運動の実践のなかで自身や仲間の身体への気づきを通して、自身の身体をコントロールし、体力の向上を図るとともに、仲間との交流を図ることで、希薄化した人間関係を高めると捉えることができる。また児童期の自尊感情は、身体や社会、学業の3次元の自己概念から形成されるとされ(Harter, 1985)、それぞれの次元に対する自己理解や自己評価が進むことにより自尊感情は高まるとされている(榎本, 1998)。これら3次元の自己概念のうち、体ほぐし運動に直接関連があるものとして身体と社会に関する自己概念を挙げることができる。体ほぐし運動における自身の身体の調整や身体への気づきが、運動有能感(岡澤ら, 1996)を高めると想定できる。また、他者との交流については、運動の中で経験を共有し、他者と共感することが社会的自己概念を形成することにつながると想定できる。菊池(1998)は、このような他人の感情を知覚する際にその人と感情を共有する状態を「共感性」と呼んでいる。共感性を高めることによって、首藤(1994)は視点の異なる様々な人々と関わる協調的な行動スキルの学習することができ、またより良好で安定的な対人関係を築くことができると述べている。

これまでの体づくり運動についての研究では、いくつかの報告がなされている。体づくり運動について阿

部ら(2004)は授業に対する意識が高まり、基礎的な技能を定着させることができ、技能の高まりも期待できると述べている。さらに松原・滝沢(2003)は子どもの意欲、関心、協力、自主的学習が高まると報告している。また体ほぐし運動については、落合ら(2001)が実践を報告している。このなかでは、ゲーム形式の実践を行うことにより、身体を動かすことに好意的になり、仲間と一緒に行うことに積極的になったと報告している。さらに永木ら(2004)は身体接触を伴う「じゅうどう遊び」を体ほぐし単元に取り入れることで気づき、調整、交流の3つの目的に繋げることを提案している。身体接触については、筒井ら(2012)がカバティとタグを用いたカバティの実践から、身体接触を伴うことにより身体への気づきが向上し、攻撃性が制御されたことを報告している。これらの報告では、体づくり運動や体ほぐし運動の実践により、技能や運動に対する関心・意欲に変化が認められたことを報告している。このように体づくり運動の効果は様々な視点から期待できるものであり、「生きる力」を構成する心身ともに健康でたくましい身体をもつ児童を育成するとともに、生涯に渡って運動に親しむ子どもを育てるうえでも欠かせない単元である。

ところで運動有能感とは身体的有能さの認知、統制感、受容感の3因子で構成されている。このうち統制感は、自身の努力が成果につながると感じる信頼感であるが、体育授業中の動機付けにはこの統制感がとても重要な役割を担う。この統制感が高ければ、自身の努力が報われることを信じ、困難な課題でもあきらめず努力を続けられる。一方で、エリクソン(1973)は児童期の発達課題として勤勉性を挙げている。この勤勉性は、子ども達が自身の能力を確認したいがために、課題を成し遂げたいとする欲求で有り、それが自分の様々な道具を使う能力や他者との協力によって、課題を達成しようとする行動でもある。統制感は、運動場面において子どもがこのような働きかけにより課題を達成することができるという、勤勉性によって後押しされ行われる課題への働きかけ(努力)に対する信頼感であり、勤勉性の報酬として得られると解釈できる。またこの統制感が基礎となり、さらなる勤勉性を生むことも想定できる。このように体育授業の中で困難な課題や難しい運動に一生懸命取り組む姿は、統制感や勤勉性によって支えられており、子どもはその継続的な努力過程の中で課題を達成しようとする。この努力の過程の中で、子ども達は課題に対してどのような働きかけをしているのであろうか。困難な運動課題であってもあきらめず、繰り返し続けることも重要である。しかし、それでは課題解決の見通しが立たないと理解した時に、勤勉性の高い子どもは何らかの工夫や、仲間との協力も通して課題解決に向かおうとする過程があると想定できる。このような働きかけを通して、共感性や統制感が育まれるであろう。

そこで、本研究では「仲間との交流」を重視し、仲間との交流から身体への気づき、調整へと広がること

を意図した授業を展開することにより、運動有能感や共感性への効果を検証することを目的とする。さらに授業実践の中から、勤勉性の高い子どもの発言について検証し、勤勉性と統制感、共感性、他者への働きかけの関係を検証することも合わせて目的とする。

## 2 研究方法

### 1) 調査概要

本研究ではW県内のF小学校において体づくり運動の単元を実施することによる効果を検証した。授業は各クラスの担任教員が実施した。

### 2) 調査時期・調査対象

2014年6月にW県内のF小学校4年生34名(男児16名、女児18名)3年生33名(男児19名、女児14名)の2クラス計67名を対象に実施した。

### 3) 実施内容

授業は3年、4年生ともに全5時間で行われた。F小学校授業の構成については、筆者と各クラスの担任との話し合いのもと児童の実態に応じて計画した。計画に際して、身体接触を伴う運動が自他への身体への気づきや共感的感情を生み出す(筒井、2012)ことを基に、身体接触を含む活動内容を取り入れた。

また、橋本ら(1996)が「友人関係と共感性には深い関係があり、自己開示などの会話経験が共感性を高める」と述べていること、岡田(2006)が「友人に積極的な価値を見いだしていることで自己の内面に深く関わる内容を開示するようになる」と述べていることをもとに他者との会話を通してのコミュニケーションを図る内容を多く取り入れた。

毎時間授業のはじめには8の字跳びを取り入れた。これは、2チームに分かれて行う。時間は、7分間の練習と3分間の記録計測で構成された。授業の導入として8の字跳びを行うことでウォームアップの意味だ

表1. 各時間の目標及び内容

時間	目標	内容
1時間目	反応能力を身につけよう	後出しジャンケン リズムジャンプ ネコとネズミ
2時間目	バランス能力を身につけよう	ケンケンバランス 手押し相撲 平均台チェンジ
3時間目	なわとびでいろいろな技に挑戦しよう	一人でのなわとび (前跳び、後ろ跳び、駆け足跳び、グーチョキパー跳び) ペアなわとび
4時間目	発表会に向けて新しい技を考えよう	ホイール トラベラー チーム技の練習
5時間目	新しい技を発表し合おう	発表会 他班のチーム技に挑戦

けでなく、クラスの団結や、互いに達成感を味わうことを目的としている。そのため、各チームで目標回数を決める時間を設け記録の向上を目指す場の設定をした。また単元前半の1・2時間目では身体接触を伴う課題解決型の活動、3～5時間目ではグループなわとびの教材から発表会の演技を作ることを目標とした問題解決学習を実践した。授業ごとの学習目標及び学習内容は表1の通りである。

#### 4) 調査内容

##### (1) アンケート調査

F小学校においてアンケート調査を体づくり運動の単元実施前と体づくり運動の単元実施後の計2回実施した。アンケート内容は以下の通りである。

- ・属性項目(出席番号、性別、氏名)
- ・運動有能感
- ・共感性

運動有能感については岡澤ら(1996)の「運動有能感測定尺度」の12項目4件法を用いた。また、共感性については高坂(2014)の「小学生版共同体感覚尺度」(以下共感性尺度)をもとに13項目4件法で作成した。

##### (2) 気づきメモ

児童に、自分の体の使い方と友だちの体の使い方について気づいたことを毎時間、授業後に記入を求め、回収した。(A4の4分の1程度)

##### (3) ビデオ調査

抽出児(各クラス男女1名ずつ計4名)の行動や発言と教師の発言を全時間ビデオで記録した。

#### 5) 分析方法

##### (1) アンケート調査

運動有能感尺度3因子と運動有能感の合計、さらに共感性尺度について、体づくり運動の単元実施前と単元実施後と比較した対応のあるt検定を実施した。なお、分析にはSPSS18.0を用いた。

##### (2) 気づきメモ

児童らの気づきメモ2種類(自分の体について、友だちの体について)の記述内容について、保健体育科教育を専門とする大学教員1名、大学院生1名、学部生1名との話し合いのもと、それぞれKJ法で12のカテゴリ分類した。カテゴリは表2、3に示す通りである。

表2. 自分の体について

分類名	記入例
工夫	作戦が良かった 縄を長くして跳びやすくしていた
バランス	身体が左右に揺れなくてバランスがとれていた
相手への関心	なわとびが上手 難しい技ができてすごいと思った
共感	自分は相手のことを考え、相手は自分のことを思っていると思った
憧れ	私のチームでもやってみたいと思った
タイミング	いっせーの一でと言ってくれて跳びやすかった
反応	反応が早くてすぐに捕まえられた
プラスのこと	なかなかできなかったけれど最後にはできてうれしかった
マイナスのこと	一緒に跳んだら跳びにくかった
努力	何回引っかけなくてもずっとあきらめずに跳び続けた
体の使い方	体を丸めると意外と速く通れた
その他	

表3. 友だちの体について

分類名	記入例
協力	声を掛け合うことでリズムジャンプができた
新しい気づき	自分は足の力が弱いことに気づいた
先生の声かけ	先生が急に笛を吹くからストップしにくかった
なりたい自分	〇〇君のように走るのが速くなりたい
バランス	バランスを取るには集中することが大切ということがわかった
反応能力	反応を早くすると相手から逃げ切れることがわかった
タイミング	ペアなわとびは友だちと跳ぶタイミングを合わせることが大切
マイナスのこと	ケンケンで足が疲れて痛かった
体の使い方	腕を大きく回したら成功しやすい
難しい	ケンケンで線から出ずにするのが難しかった
プラスのこと	ねことねずみで友だちを捕まえられたからうれしかった
その他	



### (3)ビデオ撮影

各クラス対象児2名、計4名の発言を時間毎に追って、文字として起こした。この対象児については、担任教員との協議により、「一生懸命頑張る子」という定義で選定した。この「一生懸命頑張る子」という定義は、勤勉性の高さを意味しており、課題解決場面に遭遇した時にあきらめず運動に取り組んだり、運動の仕方を工夫したり、他者への関わりを作ることを想定した。5時間の撮影の後、保健体育科教育を専門とする大学教員1名、大学院生1名、学部生5名との合議により、児童2名の発言を自己中心的な言葉、ニュートラルな言葉、共感的な言葉の3つのカテゴリに分類した。分類する際は対象児の目線と声の大きさ、相手との距離に着目し、発言の意図、対象を判断した。そして対象児4名の発言内容を時間毎に集計した。さらにその結果について、5時間×3カテゴリのクロス集計し $\chi^2$ 検定を実施した。また、隣接する時間ごとに抽出し、さらに抽出し、2時間×3カテゴリの $\chi^2$ 検定を行った。以下に、各カテゴリの定義を述べる。

#### 【自己中心的な言葉の定義】

自己中心的な言葉とは、発言時に相手の方を見ておらず、他者に伝えようとする意思のないものである。例えば、「あ〜」や「すごい!」などの感情表現やつぶやきが挙げられる。感情表現とは喜び、怒り、悲しみなど内面的なものの表出のことである。つぶやきとは、独り言のことであり、特に意味を成さない。

#### 【ニュートラルな言葉の定義】

ニュートラルな言葉とは相手の方を見ているが相手の意図や立場は特に考えていないものである。例えば、自己主張と指示が挙げられる。自己主張とは自分の意見や考え、意思のことであり、指示とは相手の行動を変えようとする言葉で、相手からの返答を望んでいない一方通行の言葉である。

#### 【共感的な言葉の定義】

共感的な言葉とは、相手の方を見ており相手に伝える意思のあることで相手との相互作用を求めているものである。例えば共感、応援、同意、応答、提案発問が挙げられる。共感とは、他者と喜怒哀楽を共有しようというものである。また、他者が発した言葉を繰り返し発言した場合も含んでいる。応援とは仲間を励ますことであり、他者への応援と自分への応援のことである。同意とは他者からの提案や意見に対してのうなずきや賛成のことである。応答とは、他者の問いや呼びかけに応えることである。提案発問とは、新しい考えや発想を他者に伝えるものである。

## 3 結果

### 1) アンケート調査

回収したデータをもとに単元前と単元後の調査時期で対応のあるt検定を実施した。運動有能感では、統制感の平均値が事前3.70点、事後3.36点で0.04点低下し、5%水準で有意差が認められた。一方で、運動有能感、身体的有能さの認知、受容感について有意差は認

められなかった。

共感性については、事前3.27点、事後3.36点で0.09点の向上が見られ、5%水準で有意差が認められた。

表4. 各因子の事前事後得点

	事前(n=63)	事後(n=63)	t 値
身体的有能さの認知	3.09(0.64)	3.00(0.70)	1.633
統制感	3.70(0.43)	3.58(0.56)	2.35*
受容感	3.49(0.57)	3.44(0.59)	0.864
運動有能感	3.43(0.44)	3.34(0.53)	1.99
共感性	3.27(0.44)	3.36(0.49)	-2.477

数値は各因子の平均値、括弧内は標準偏差、\*… $p<0.05$

### 2) 気づきメモ(自分の体について)

自分の体の使い方についての気づきメモを2クラスについてカテゴリ別に集計した(図1)。その結果、1時間目は「反応を早くしたら逃げ切れた」、「早く反応すると相手を捕まえやすかった」など反応能力についての記述が多かった。2時間目は「しゃがんだり、バランスをとるのは難しかった」、「平均台を使ったバランスゲームが難しかった」など、課題に対しての難しさやバランスに関する気づきに関する記述が多かった。3時間目は「なわとびは、タイミングがすごく必要ということが分かった」、「タイミングが合わないとなわとびがずれると思う」など縄を回すタイミングや跳ぶタイミングについての記述が多かった。4時間目は「一緒にそろえて跳ぶのが難しかった」、「かけ足トラベラーが難しかった」など2時間目と同様、課題に対して難しさを感じた記述が多かった。5時間目は「足のタイミングを合わせると成功した」、「タイミングを声で言ったら上手くできた」などの3時間目と同様に、タイミングについて意識を持った傾向となった。

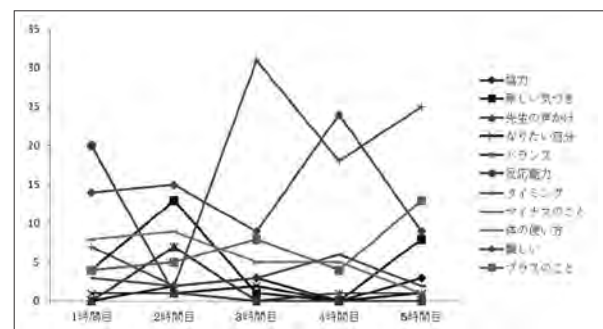


図1. 自分の体の使い方

### 3) 気づきメモ(友だちの体について)

友だちの体の使い方についての気づきメモを2クラスについてカテゴリ別に集計した(図2)。1時間目は「反応が早くて捕まえにくかった」、「反応が早かったのですぐ追いつかれた」など反応についての記述が多かった。2時間目は「渡る時工夫してできたからよかった」、「しやすいアイディアを出して、2人とも成功してよかった」など課題に対する工夫についての記述が多かった。またなわとび教材を導入した3時間目以降は

「なわとびを跳んでいて、相手は息を合わせようとしていた」「4人で息を合わせるとできる」、「ツーインワンをしようとしたら息を合わせないといけない」などタイミングについての記述が多かった。

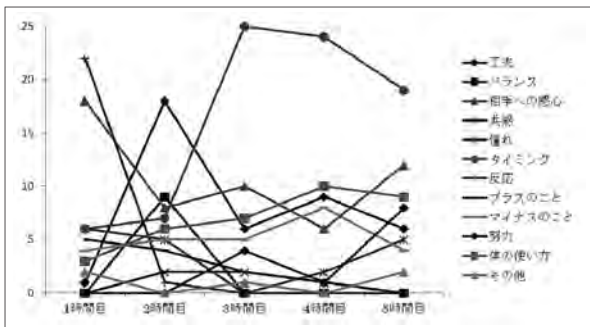


図2. 友だちの体の使い方

#### 4) 対象児の発言

対象児4名の発言内容を自己中心的な言葉、ニュートラルな言葉、共感的な言葉の3つのカテゴリに分類したうえで、5時間×3カテゴリの $\chi^2$ 検定を実施した(図3)。その結果有意差は認められなかったが、さらに隣接した時間同士で抽出し2時間×3カテゴリで $\chi^2$ 検定を実施した。その結果、3時間目と4時間目の間に( $\chi^2=15.69$ ,  $p<0.001$ )有意差が認められた。また、4時間目と5時間目の間においても( $\chi^2=6.25$ ,  $p<0.05$ )有意差が認められた。そこで、有意差が認められた3時間目と4時間目については担任の児童に対する声かけを文字として起こした。

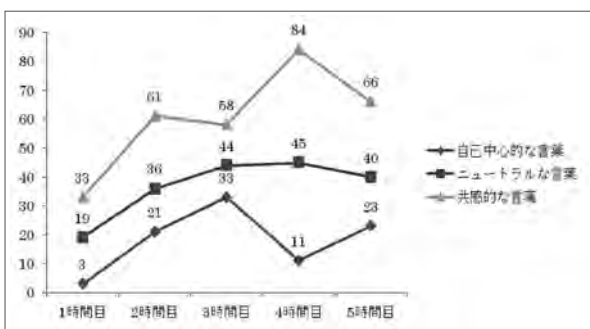


図3. 言葉ごとの分類

#### 5) 対象児の測定項目

対象児4名のアンケート内容について、単元前後の平均値を以下に示す。共感性単元前3.08点(SD=0.44)・単元後3.21(SD=0.57)であった。運動有能感については、運動有能感単元前3.38点(SD=0.38)・単元後3.34点(SD=0.46)、身体的有能感単元前2.88点(SD=0.52)・単元後3.02点(SD=0.52)、統制感単元前3.81点(SD=0.24)・単元後3.75点(SD=0.2)、受容感単元前3.43点(SD=0.47)・単元後3.25点(SD=0.68)であった。

#### 6) 担任教員の児童に対する授業中の声かけ

担任は45分間の授業の中で、賞賛や励ましなど子ど

も達に向って絶えず声をかけるようにしていた。以下では全5時間の中でも特に、対象児の発言分類に有意差が認められた3時間目と4時間目の声かけを抽出した。

##### 【3時間目】

大縄跳びの際に「声出しちゃれよー」、「タイミングも言うちゃってよ」とチームとしての意識を高めるように促していた。また、「失敗してもいいで」「大丈夫、次いける、次いける」と仲間を励ます児童の声を拾い「あぁ、ええ言葉やな」と全体に広げていた。個人縄跳びとペア縄跳びでは「AさんとBさんの跳び方どこが違うかな、分かる人いますか」、「この回し方を見て、どこが上手か分かりますか」と友だちの動きを見ることで技能面への気づきを生み出すようにしていた。そして、見て感じたことや分かったことを発表する機会を設けることで、自分の意見を全体に主張するよう工夫していた。また、「私は結構成功しているって思う人は一回前でやってみて」と練習の成果を披露する時間を作り、発表が終わった際には大きな拍手を送ることで自信をつけるようにしていた。チーム縄跳びでは、技を考える時に単に練習を繰り返すのではなく「コツ考えながらやれよー」、「相談しなさい、相談」と話し合いのきっかけを作るような声かけをしていた。

##### 【4時間目】

チーム縄跳びで技を考える際に「面白い、どんどんやってみ」「ええぞー」と児童の発想を肯定する発言が多く、児童らは様々な意見を出し合い、挑戦することができていた。技考えることに戸惑っているチームに対しては3時間目と同様、「どんな技を入れるか4人で相談しなさい」と話し合いの時間を作るように促していた。また、練習しているチームの様子を見てまわり、「AちゃんがよくひっかかるんやったらAちゃん最後じゃなくて最初の方が跳びやすいんちゃうか？色々試してみ」と技を成功させるためのアドバイスとAさんへの思いやりを持った工夫を取り入れるよう児童らに声かけしていた。さらに、4人グループの中でペアに分かれて練習しているチームを見て「なるほどな、グーチョキパー跳びか、隣に伝えろ伝えろ」と考えた技を共有し合うようにしていた。授業の終盤には、「先生ならいっせーの一でって言って相手の目見るけどな」、「せっかくのチームなんやから、自分らで息合わせるようにせなあかん」と相手とのタイミングの取り方について声かけをし、互いに息を合わせることでチームとして技に取り組んでいるということを意識づけていた。

## 4 考察

### 1) アンケート調査

統制感について、5%水準で有意な低下が認められた。これは、3時間目から5時間目に行われたなわとびの課題が児童らにとって難しかったことが原因と考えられる。練習の様子を観察する中で、何度も試行錯

誤をしているが、時には成功を体験している班がいくつも見られた。しかし、5時間目の発表会において成功した班は少なく、努力が成果に繋がらなかったことが、統制感の低下に繋がったと推察できる。

また、共感性において、5%水準で有意な向上が認められた。菊池(1998)は共感性が起こるプロセスとして相手の行動が予測できること、相手の感情の状態を判断できること、相手と同じ感情を体験しそれを共有することの3つを挙げている。今回の授業において、身体接触を含む活動内容や他者との会話を通してのコミュニケーションを図る内容を多く取り入れた。これより、自分の事だけでなく仲間への意識が高まり、仲間への配慮ができるようになった。この配慮が仲間の行動予測や感情判断に繋がり、更に同じ活動を行ったことで感情を共有できた。これらにより共感性が高まったと推察できる。

## 2) 気づきメモ(自分の身体について・友だちの身体について)

1時間目は反応能力について、2時間目はバランスや新しい気づきについての記述が多く見られた。この2時間は教師が課題となる教材を紹介し、それを児童らが実践する課題提示形式で行っている。そのなかで、自身の身体やその使い方についての発見、他者の身体や使い方との比較を通して身体への気づきを広げていくことをねらいとしている。1時間目については反応時間、いわゆる反射神経への気づきをねらいとしていたが、反応能力について子ども達が多く気づいたことは成果として捉えられ、さらに反応の違いを他者と比較することで、仲間への意識にもつながったと解釈できよう。友だちの身体についての記述においても反応や、相手への関心に関連する記述が上位を占め、他者の動作への反応を通して他者への関心にまでその意識を広げることができたと解釈できる。

さらに2時間目は様々なバランス運動の中で、他者と接触しながら自身のバランスを保つこと、他者の力強さやバランスの保ち方を感じる、協働での課題解決場面のなかで仲間との協力を学ぶことをねらいとしていた。子ども達のメモからはバランスや新しい発見に関する記述が多く認められたことから、バランスを意識できたことやそれが彼らにとって新奇な発見となったことが推察できる。さらに友だちの身体についての記述では、工夫に関することが最も多く、バランス、相手への関心といった内容が多く見られた。このことからこの2時間目の内容から仲間と協力して工夫し、仲間への関心・理解を深めたと解釈できよう。

3時間目はグループなわとびの基礎スキルとなる一人なわとびのスキル紹介とペアなわとびを行っている。ここで多く見られた記述が、「自分の身体について」、「友だちの身体について」の双方でタイミングであった。これはペアなわとびという仲間との協力の中で行う運動において、最も意識すべきこととして挙げたのであろう。つまり、一人なわとびでの縄と自分

の関係についてのタイミングではなく、友だちと自分のタイミングを意識できた時間であった。

4時間目は、グループなわとびの紹介とその練習時間であった。グループなわとびは「トラベラー」や「ホイール」という教材を用いている。トラベラーは跳びながら仲間を縄に出し入れする(仲間が自分で出入りする場合もある)跳び方、ホイールは2人で2本の縄の片方ずつを持ち、同時に回す跳び方である。さらにこれをグループでアレンジし、自分たちなりの跳び方として発表する課題を提示した。このような問題解決場面において気づき・調整・関わりが学べることをねらいとしていた。しかし、「自分の身体について」の気づきで最も多かったのが難しさであり、次いでタイミングであった。「友だちの身体について」においてはタイミング、体の使い方、工夫といった回答が多く、子ども達がこの教材の習得にかなり苦労していた様が覗える。これは提示したホイールやトラベラーといった教材が小学校中学年には難しく、それをアレンジするには時間的に不足していたことが示唆された。

5時間目はグループなわとびの練習と発表会であった。ここではやはりタイミングの記述が多かったものの、新しい気づきも記述されている。これは発表会やその直前の練習において、「できない」「難しい」から何らかの形にしようと工夫を行ったことが原因と推察できる。この、難しさから工夫へと子ども達の気づきの変化したことから、さらに2~3時間程度の練習時間が必要であったことが推察できよう。子ども達はこの単元の期間で休み時間などなわとびの練習を行っていたが、技能習得にはさらなる時間確保の必要性が示唆された。

この3~5時間目のなわとびにおける難しさが、運動有能感における統制感の低下の原因となっているのであろう。課題設定が複雑すぎ、子ども達の実態に合っていなかったことが、反省点として挙げられる。

## 3) 対象児の発言と質問紙の結果

対象児の発言を自己中心的、ニュートラル、共感的の3カテゴリに分類して時間ごとに比較を行った。その結果、全体で有意差が認められたことから、さらに時間ごとの差異を比較するために2時間×3カテゴリの $\chi^2$ 検定を行った。その結果、有意な差が認められたのは3時間目と4時間目、4時間目と5時間目の間であった。この結果から、特に注目すべき変化があったのは3時間目から4時間目の変化であろう。

3時間目については、自己中心的な言葉が33回と単元を通して一番多くなっている。これは、なわとびの新しい技を導入した最初の時間であり、なかなか成功しないことに対するいらだちから「あぁもう」といった感情表現が増えたことや、ペアなわとびでは「順番がな…」と自分の中でできない理由を言葉として発しながら、友だちには伝えられなかったことが原因であろう。また、4時間目は子ども達の気づきメモの中では「難しい」というという言葉が多く挙げられ、課題



の難しさに対して子ども達が苦勞していた様子を覗うことができた。その難しさが、運動有能感、中でも統制感を低下させることとなった要因でもあった。しかし、これら4名の対象児達にとっては、全てマイナスに働いていたのだろうか。この4名の3時間目までの自己中心的な言葉は4時間目では減少し、共感的な言葉が増加している。このことから統制感にはマイナスに働いた課題の難易度、換言すれば子どもの能力とのミスマッチは、仲間との共感という意味ではプラスに働いていることを示唆している。例えば、4時間目のグループなわとびの練習において自分の主張のみを貫こうとするのではなく、「もう少し離れてやってみよう」「円になってやってみたら」などチームの一員としての提案や、「いっせーの一で」とタイミングを合わせるための共感、「それにしよ」といった同意などの発言が見られた。これは相手に分かりやすく伝えようとする意思や、友だちの意見を聞き入れようとする姿勢が高まったと解釈できる。

このように課題に対して困難さを感じた時に、子ども達は工夫や積極的な声かけなど、仲間との関わりを広げようと努力する場面が生まれる。この傾向は、これら対象児4名に特に見受けられたが、他方ではできそうもないとあきらめてしまう子どもの姿も見受けられた。対象児4名が「一生懸命頑張る子」とした条件で選定していたことを考慮すれば、対象児のように勤勉性(エリクソン, 1973)の高い子どもの傾向としても捉えることができよう。つまり、勤勉性の高さは、困難な課題と遭遇したときにでも、他者との関わりの中でその課題を乗り越えようとする行動として現れると推察できる。

また、共感性を高めた要因として考えられることが、教師による子どもへの関わりである。3時間目の教師による子ども達への発言は、個人個人のなわとびの出来栄や、協力を促す発言が多かった。一方、4時間目では課題の解決に向けて具体的な方策を子ども達にアドバイスとしている。例えば、「先生なら…相手の目を見るけどな」と自分なら何を考えどのような行動をするのかを発言することで、子ども達にして欲しい行動を示唆している。このような発言内容が、子ども達の相手を考える発言や行動へと導いたことは想像できよう。このように教師の働きかけが、課題解決における子ども達の社会的な関わり方に変化を促し、より相手に伝えようと共感的な言葉へと変えていった。

質問紙の結果では共感性が向上していたが、この原因として1、2時間目の身体接触を含んだ活動や、4時間目の積極的な他者との関わりと推察できる。もちろん、どちらが原因であったかについては明確な言及はできないが、エリクソン(1973)が述べた様に課題を成し遂げようと様々な働きかけをしたことが、仲間に対する共感性を高めたと解釈できよう。

## 5 結論

本研究では身体接触や協働での課題解決場面を含んだ体づくり運動を実践した。その結果、身体接触や協働での課題解決など、心身のコミュニケーションを含む体づくり運動は共感性を高めるうえで有効であった。しかし、課題の難易度が子ども達の実態に適していないことで、運動有能感は向上せず、とくに統制感については有意な低下が認められた。ただし、そのような困難な状況下では子ども達は協力し、仲間との協力によって課題を乗り越えようとする。その結果として、対象児4名の共感的な発言が増え、共感性の向上する傾向が認められた。

## 6 付記

本研究は、科学研究費基盤(C)「体育学習におけるフロー体験を支える勤勉性とそれに影響する要因」(研究課題番号:26350716 研究代表者:村瀬浩二)の助成を受けた研究成果の一部である。

## 参考文献

- 阿部明浩・高山雄司・鈴木廣・廣橋義敬(2004) 体育指導における「体ほぐし運動」に関する研究—陸上競技の指導に着眼して—。千葉大学教育学部研究紀要第52巻, p.365-371
- 榎本博明(1998) 「自己」の心理学—自分探しへの誘い—。サイエンス社
- E. H. エリクソン(1973) アイデンティティ。金沢文庫, pp.158-166.
- 河地和子(2003) 自信力はどう育つか。朝日新聞社, pp.75-100
- 菊池章夫(1988) 思いやりを科学する—向社会的行動の心理とスキル—。川島書房
- 文部科学省(2008) 学習指導要領解説
- 永木耕介・山口昭彦・小林 稔・千駄忠至(2004) 「じゅうどうあそびによる体ほぐしの運動」の指導実践における効果について。実技教育研究18, p.79-94
- 松原利弘・滝沢かほる(2003) 一連の運動動作で構成されたりズム体操の単元化。日本体育学会大会号第52巻, p.606
- 大塚隆(1996) 体づくり運動の教材研究「体ほぐしの運動」と「体力を高める運動」に関する意識調査。東海大学紀要体育学部, p.15-24
- Harter, S. (1985) Manual for the self-perception profile for children. Denver, CO: University of Denver.
- 橋本巖・堀内美佳・森下典明(1996) 児童の共感性と友人関係における共有経験との関連。教育学部紀要第I 教育科学vol42, no2, p.61-78
- 岡田涼(2006) 自律的な友人関係への動機づけが自己開示および適応に及ぼす影響。パーソナリティ研究15(1), p.52-54
- 岡澤祥訓・北真佐美・諏訪祐一郎(1996) 運動有能感の構造とその発達及び性差に関する研究 スポーツ教育学研究16(2), p.145-155
- 落合優・溝口武史・村瀬浩二(2001) 雰囲気づくりと仲間とのかわりをめざした体ほぐしの運動の実践—小学校5年生を対象として—。体育科学(体育科学センター)30, p.45-65

高坂康雅(2013) 小学生共同体感覚尺度の作成. 心理学研究  
6, p.596-604  
首藤敏元(1994) 幼児・児童の愛他行動を規定する共感と感情  
予期の役割. 風間書房

筒井茂喜・日高正博・上原禎弘・後藤幸弘(2012) 身体接触を伴  
う運動「カバディ」の教育的効果について—小学校3年生児童  
を対象として—. 教育実践学論集13, p.265-276